

## 【研究論文】

# 幼児教育と小学校教育における子どもの在り方と世界

## Mode of Being of Children in Preschool and Elementary Educations and Their World

中 田 基 昭\*

NAKADA Motoaki

### 要 旨：

本稿では、現象学を理論的背景とすることによって、いわゆる幼小連携や保幼小連携において典型的となる幼児教育と小学校教育における子どもの在り方（the mode of being）と彼らによって生きられている世界について、彼らの根源的な在り方に即して探ることを課題とする。この課題を遂行するため、まず2で、幼児教育と小学校教育とでは、何か“できる”ということと何か“わかる”ということが、子どもの異なる在り方に基づいていることについて探る。3では、子どもたちの在り方のこうした違いに応じて、彼らによって生きられている世界が異なっていることについて探る。これらについて探ることによって、子どもの根源的な在り方に寄り添った子どもとの関わり合いを実現するための理論的観点を提起したい。

### Abstract

This paper seeks for the mode of being of children in preschool and elementary educations and their world by confirming that their conviction in their “I can” and “I see” depends on their mode of being, that their world varies according to the difference in their mode of being, and proposes a theoretical viewpoint to realize the relationship with children based on their fundamental mode of being.

キーワード：“できる”、“わかる”、行為的世界、対象の世界

Keyword: “I can”, “I see”, acting world, objective world

### 1. はじめに

近年、小学校に入学した新1年生が、授業を適切な仕方で受けることができず、集団としての一斉授業が成り立たない、といったことが大きな問題となっている。例えば、授業中に落ち着いて自分の席に座っていることができない、クラスの全員に対する教師の語りかけに対応できないといった、いわゆる小1プロブレムが、教育現場においてだけではなく、教育行政や教育研究に携わる者や、さらには子どもを育てている親にとっても、避けて通れない問題となっている。そのため、幼小連携や保幼小連携といった、幼稚園や保育所と

小学校とのあいだでの連携を強化する実践的試みが多くなされるようになってきている。こうした実践的試みにおいて、またそれらの試みを支えるための様々な提案や行政からの支援や教育研究において、あるいはその逆に、それらの試みから得られる知見に基づく提案や行政による支援の充実や教育研究の再検討等において重要な観点となっているのは、次のことであろう。すなわち、子どもが幼稚園や保育所における幼児教育から小学校教育へといかにして問題なく円滑に移行できるようになるか、ということであろう。あるいは、両者のあいだにあるとされる違いに定位するのではなく、両者が連続的に接続しているとみなせるよ

---

\* 岡崎女子大学子ども教育学部

うな、あるいはこの接続を可能にするような教育実践や教育研究はどのようなものであるべきか、という観点も多くみられるようになっていく。

しかし、いずれの観点も、その多くは子どもに関わるおとなからとらえられたものでしかない。というのは、小1プロブレムという言葉からも容易に明らかとなるように、移行や接続といったことについて語られる際には、おとなからみたときの子どもの在り方が問題視されているからである。例えば、幼稚園や保育所で、あるいはそもそも家庭で子どもが身につけるべき基本的な生活習慣やコミュニケーション能力を含めた他者との適切な関わり方が子どもたちに十分に身につけられていない、といったとらえ方が多くみられる。こうしたとらえ方は、一見すると、子どもの現実の在り方に定位しているように思われるかもしれない。しかし、それらは、教育実践の現場で、適切な、あるいは望ましいとおとなによってみなされている子どもの在り方を尺度としたとらえ方ではない。あるいは、小1プロブレム等、教育に関わる状況をとらえる際に「近年」という言葉が多用されるが、この言葉から間接的に窺えるのも、おとなの視点からかつての子どもの在り方と近年の子どもの在り方とが比較検討されている、ということである。

しかし、幼小連携や保幼小連携を含め、教育実践や教育行政や、それどころか教育研究において何よりも重要な観点は、子どもがどのような在り方をしているか、ということであらねばならないはずである。すなわち、おとなの視点からではなく、あくまでも子どもに寄り添いつつ、子どもがそのつどどのような在り方をしているかをまず明らかにしなければならない。例えば、授業中に落ち着いて自分の席に座っていることができない理由を、「基本的な生活習慣が身につけていない」、ということに還元することは、子どもに寄り添ったとらえ方とはならない。こうしたとらえ方ではなく、そのときの子どものにとって、授業で求められていることはどのようなことで、そこで学べることとはどのようにして子どもの身につけられるのか、といったことがまずとらえられなければならないのである。

そこで本稿では、子どもの在り方に即した観点から幼児教育と小学校教育における子どもの根源的な在り方を、現象学の観点に基づき、探ること

にしたい。

このことによって、幼児教育と小学校教育における子どもの在り方に寄り添った子どもとの関わり合いのための一つの理論的観点を提起することをめざしたい。

## 2. “できる”と“わかる”

2では、成長にともない子どもが新たなことを学んでいく際に、幼児教育と小学校教育とでは子どもの学び方には、新たに何かが“できる”ようになることによる場合と、何かが新たに“わかる”ようになる場合があることを示し、幼児教育と小学校教育のそれぞれにおいて、子どもはどのような学び方をしているかを明らかにする。まず(1)では、何かが新たに“できる”ようになることには、二つあることを示す。そのうえで(2)では、幼児教育において子どもにとって何かが新たに“できる”ようになることの子どもの学び方について探る。(3)では、小学校教育において子どもにとって何かが“できる”ことと“わかる”ことがどのような在り方かを探ることにする。

### (1) 潜在的な能力の発揮とスキルの獲得

何かが新たに“できる”ようになることには、大きく分けて、潜在的な能力の発揮の場合と、スキルの獲得の場合との二つがある。

生得的にそなわっているためや、何らかの学習を介することなく、ある特定の状況や状態でいわば受動的に生じることによって、あるいは何らかのきっかけやコツによってすぐに“できる”ようになるのは、潜在的な能力の発揮による、とみなすことができる。

例えば安定した状態で抱かれているときに、母親の乳首が口の中に含ませられると母乳を吸うといった新生児の吸引反射や、唇に乳首が触れるとそちらの方へと唇が動いていく口唇探索反射といった生得的な反射は、すでに新生児にあらかじめそなわっていた潜在的な能力の発揮とみなせる。というのは、これらの反射は、何らかの仕方で後天的に獲得されることなく、新生児にあらかじめそなわっており、母親から授乳されるまではいわば隠されていた活動が現実には発揮されるという意味で、潜在的な能力が授乳行為によって顕在化されて発揮される、ととらえるからである。

こうした観点からすると、母語の獲得でさえ、潜在的な能力の発揮による、といえる。

母語の獲得は、乳幼児期に育てられる言語文化に対応している。たとえ日本人の両親から産まれても、乳幼児期に日本語以外の文化のなかで育てられれば、子どもは、学ぶという意識なしに、また何の困難も感じることなく、日本語以外の言葉を母語として身につけていく。このことは、子どもは、どの言葉でも母語として身につける能力を潜在的にそなえており、育てられる言語文化によってある特定の言語能力が現実には発揮されることになる、ということを如実に示している。

このような例から明らかとなるのは、当人には誰かから意図的に教えてもらうという意識もなければ、試行錯誤によって何度も繰り返し練習する必要もなく、潜在的な能力の発揮によって何らかの活動が“できる”ようになる、ということである。ある身体姿勢をとらされていたり、何らかのきっかけや、誰かからのちょっとしたヒントをもらったりすることによって、あるいは、日常生活を無意識に送っているだけで、それゆえさほど苦勞することなく、何かが“できる”ようになるということは、我々おとなの場合にもみられる。そのため、日常的にも、こうした場合は、「はじめから〇〇の素養がそなわっていた」、と言われていく。

他方、何度も試行錯誤をしたり、繰り返し練習したり、細かいステップを踏んだり、他者などから丁寧に教えてもらったりすることなどによって次第に“できる”ようになるのが、スキルの獲得として何かが“できる”ようになる、ということである。日常的にも、こうした場合は、「努力のかがあって」、と言われている。

幼児教育においてこうした仕方ですキルが獲得される場合としては、例えば、衣服の着脱が“できる”ようになったり、スプーンやハシで食べることが“できる”ようになったり、自分で字を読んだり書いたりすることが“できる”ようになるなど、多くのことがあげられる。しかも、これらの場合、例えば、「こうするんだよ」といった言葉で、おとなに見本を示してもらったり、いわゆる手取り足取りといった仕方、適切な身体の動きを導いてもらうため、幼児は、おとなから〇〇の仕方を教えてもらっている、という意識をとまっているであろう。

しかし、家庭においても保育所や幼稚園においても、こうした仕方ですべて教えてもらっているという意識が子どもにまったくないまま、また、おとなも子どもに何かを教えているという意識のないまま、以下で探るように、子どもは多くのことが“できる”ようになる。

## (2) 幼児教育における“できる”

このことは、子どもの年齢が低い場合には、特にあてはまる。例えば、新生児の意識は、たとえ目覚めているときでも、いわば「まどろみ」の状態にあるため、誕生後に生じるほとんどの活動は、母乳を呑むことを含め、おとなから教えてもらっているという意識なしに、潜在的な能力が発揮されることによるはずである。

それどころか、3歳ころに自我が確立するまでに“できる”ようになる、例えばハイハイやつかまり立ちや二足歩行などが“できる”ようになる際にも、おとなから教えてもらっているという意識なしに、潜在的な能力が発揮されることによるであろう。また、例えば音のでる遊具をいじったり、遊具で遊んだりといった、いわゆる探索活動として発揮される様々な身体活動が“できる”ようになる際にも、同様のことがいえるであろう。

それどころか、台所で食事をしたり、居間でくつろいで遊んだり、ベビーベッドで横になって眠りについたり、洗面所で顔を洗ったり、お風呂に入ったり、庭で遊んだり、オマルやトイレで排泄する等の際に、それぞれの場において適切な身体活動を起こせるのも、やはり、おとなから教えてもらっているという意識なしに、潜在的な能力が発揮されたり、繰り返しによるスキルの獲得がなされているからであろう。そして、それぞれの場に応じた適切な身体活動を起こすことが“できる”ということは、その場所がどのような場であるかが“わかる”、ということにもなっている。

すると、適切な身体活動を起こせるということは、(3)で探ることになる、小学校教育において“わかる”ということとは異なる仕方、それぞれの場所がどのような場であるかが“わかる”ようになることをも意味している。このことは、幼児教育においては、“できる”ことが、同時に“わかる”ことにもなっている、ということを示している。

こうしたことからすると、乳幼児が“できる”ようになることの多くは、おとなから教えてもら



っているという意識なしに“できる”ようになっていることになる。

しかも、こうした仕方でも子どもに“できる”ようになることのほとんどは、声を出したり、他者の話を聞いたり、身体を動かすことなく食い入るように何かを眺めていることなどを含めた広い意味で、身体活動によって営まれている。それゆえ日常的にも、乳幼児は、何かが“できる”ようになることを身につけていく、と言われているのである。

すなわち、「身につける」という言葉が文字通り示しているように、乳幼児は自分の身体でもって実際に活動することにより、意識することなく多くの能力をいわば自分の身体に刻みこんでいく。学んだことをこうして身につけることにより、身体活動だけではなく、世界との関係や他者関係や時間感覚や空間への住みこみ方が異なってくる。すなわち、存在の仕方が質的に異なってくる。

例えば、ハイハイで移動“できる”ことは、世界内の物との関係を自分の能動性によって制御したり調性“できる”こと意味している。すなわち、実際に移動しなくても、自分の身体からの距離と方向でもって、自分の周りの世界を調整“できる”ようになり、自分を世界の中心にすえることになる。その結果、子どもの身体は、ひいては子ども自身が、目的へと向かって現実の行動を起こすための安定した起点となる。また、それまでは親などが自分に関わってくれるのを待つだけであったときは異なり、自分から他者に近づき、他者との関係を自ら築くことが“できる”ようになる。

しかも、乳幼児にとって何かが新たに“できる”ようになるときは、身体の使い方の変化をとともなうことがほとんどである。そして、身体は、それとおして自分が外の世界や他者と関わるための媒介として、機能している。すると、乳幼児にとって「〇〇ができる」ようになることは、自分の身体活動でもって世界内で自分を実現することである、ということが導かれる。すなわち、“できる”ようになる前とは異なった仕方、身体活動によってめざされる物や人間と身体的にいわば対話すること、つまり、子どもの「身体に働きかけてくる物の促がしに対して、身体でもって応答させること」(Merleau-Ponty, p.161) が新たに“できる”ようになるのである。

例えば、スプーンで食べられるようになることは、身体の動きと、親によってさしだされた食べ物の位置や盛られ方とのあいだで、調和したスムーズな関係が成立するようになることである。そのため、食べ物の盛られている入れ物からその中身が掬い出されやすいようにと、その入れ物の位置や方向に応じて身体の動きを調整しなければならない。そのうえで、そこからその中身である食べ物をスプーンでもってタイミングよく掬わなければならない。このように、食べ物が盛られている入れ物とスプーンを使っている身体とのあいだでは、いわば上手に掬ってほしいという食べ物の促がしに応答するかのように、つまり食べ物の現われに呼応しながら、それと調和したスムーズな身体運動が求められているのである。

以上のことからすると、幼児教育においては、たとえ子ども自身がある事柄について“わかる”ことができたとしても、わかったことに即したことが実際にできなければ、子どもの在り方はほとんど変化しないことになる。例えば、偏食はいけななことだとわかっていても、嫌いな食べ物を実際に食べることができなければ、子どもの味覚は変わらないままに留まってしまう。他の子どもが遊んでいる遊具を無理やり奪ってしまうことが悪いことだとわかっていても、順番を守ることができなければ、子どもの他者関係に対してだけではなく、遊具に対するその子どもの在り方が変わったことにはならないのである。

たしかに、こうした場合には、「子どもは本当にわかっていない」という説明がなされることが多いようである。しかし、幼児にとって“わかる”ということは、先に触れたように、自分の身体活動でもって状況や他者との関係に何らかの適切な成果を生みだすことと一体となっているのであった。そうであるかぎり、おとなによってしばしばなされる先ほどの説明は、幼児のこうしたあり方をとらえそこなっていることになる。経験的にも、おとなが子どもの行為をたしなめても、そのときの幼児がいわゆる「ふてくされ」たり、納得した表情となっていなければ、おとなによるたしなめは、子どもには伝わっていない。このことは、小学生になると、おとなが子どもをたしなめているときに、たとえ「ふてくされ」たり、納得した表情をしていなくても、その後子どもの在り方が変わる、という経験的事実からも、間接的に窺え

る。

乳幼児にとっての“できる”と“わかる”が以上で探ったようなことであるのに対し、小学校教育においては、これら二つのことは乳幼児とは異なる意味をもつようになる。

### (3) 小学校教育における“できる”と“わかる”

小学校教育においては、課題をたんにこなすだけでは「問題を解くことができるようになる」ことでしかないため、課題の解決の仕方を根底で支えている事柄自体や課題に含まれている本質を理解することが求められる。例えば、ある数とある数とを掛けることはどのようなことかを理解することなく、掛け算の正しい計算式や正しい答えを導きだすことが“できる”ようになるだけでは、掛け算が本当に“わかる”ことにはならない。そのため、このときの学び方は不十分なものではない、とみなされている。あるいは、ある漢字の意味がわからないままその漢字をともかく書くことが“できる”だけでは、その漢字を本当に学んだことにはならない。そのため、何かが“できる”ことに留まることなく、その何かを“わかる”ことが子どもに求められるのである。

小学校教育においては、子どもに“わかる”ことが求められていることは、体育や音楽や美術の授業などで子どもの表現活動が課題となっている場合にも、あるいはいわゆる生活指導においてもいえる。例えば、ある身体運動をスキルとして新たに獲得することが子どもに求められていても、なぜそうした身体運動が求められているか、そうした身体運動を獲得するためには、どのような前提を満たさなければならないか、求められている身体運動にはどのような意味や意義があるか等について“わかる”ことが求められている。あるいは、合唱の授業でも、歌われる曲がどのような内容をそなえており、その内容を合唱で実際に表現するためにはどのような感情や気持ちにならなければならないか、といったことがわからなければならない。同様に、ある画材について絵を描く場合には、その画材のどのような特徴や、画材に隠されているながらも、その画材を他の画材とは異なるものとしているところの唯一無比の在り方について何らかのことを“わかる”必要がある。それゆえ、こうした表現活動の授業においても、学年があがるにつれて、教材について“わかる”

ことが子どもに求められるようになっていく。

しかも、ある事柄を学ぶと、以後はその学び方とは切り離された事柄が次の学び方を支えるようになる。1年生の算数の授業で、オハジキを使って、例えば7と6という特定の二つの数を加えるために必要な繰りあがり“わかる”ようになった子どもは、次の授業では、他の二つの数の足し算の計算が“できる”ようになる。

こうして子どもは、一回目の授業でオハジキを使った作業によって足し算の仕方を学んだときの具体的なわかり方を次の授業では思い出すことなく、以後の授業では他の数の足し算が“できる”ようになる。このことは、一回目の授業でのわかり方とは切り離された足し算における繰りあげの仕方をいわば機械的に応用“できる”ようになることを意味している。すなわち、具体的な仕方ですし算とはどのようなことをすることかを能動的にとらえようとしたかつてのわかり方とは切り離された繰りあげの操作によってのみ、子どもたちは足し算が“できる”ようになる。書かれた言葉が、この場合は「+ [= プラス]」という算数の記号が、フッサールのいうように、「それ [= + という記号] に対応する [かつてわかろうとしたときの] 能動性へと転化される」(Husserl, 1976, S.371、[ ] 内は引用者による補足)、ということが生じるのである。フッサールは、かつての能動性へのこうした仕方での転化を「再活性化」と呼んでいる (ebd.)。

このことを記述された言葉や記号の側から述べれば、次のようになる。すなわち、それらは、なぜそうしなければならないかをもう一度繰り返すことによってわかり直すことをしないまま、ある操作が“できる”ための、この場合は繰りあげをすれば足し算が“できる”という「操作意味」(Husserl, 1980, S.69f.)をそなえるようになる、と。もしも算数で使われる言葉や数式や記号がこうした操作意味をそなえていなければ、子どもだけではなく、我々おとなでさえ、かつて能動的にわかろうとしたときのすべての作業や思考活動をもう一度ははじめからやり直さなければならなくなり、非常に膨大な労力と時間と手間を課せられることになるであろう。それゆえ、こうしたことを省かせてくれるのが、操作意味である。教科書であれ、子どものノートであれ、書かれた文章や文字や記号として残されたものが、かつて能動的に

“わかる” ようになっときの活動の痕跡となっており、ほとんどの場合、操作意味にのみしたがって課題をこなすだけならば、かつてのわかり方が再活性化されることはない。そして小学校教育においては、算数の授業に限らず、こうしたことが常に生じているのである。

小学校教育においては、以上で探ったような仕方、ある授業でわかったことを応用するための操作が“できる” ようになることが子どもに求められているかぎり、こうした操作方法がスキルとして彼らに獲得されることもめざされていることになる。そのうえで、スキルとしてのこうした操作方法を自由に使いこなすことが“できる” ようになることが、次の授業で与えられる課題の本質が“わかる” ようになるための基盤となっていく。

このように、各教科で毎日のように繰り返される授業の連続的な一連の経過のなかでは、ある事柄について何かがわかり、わかったことを応用するためのスキルを自由に使いこなすことが“できる” ようになるという、“わかる” と“できる” との循環が生じている。そして、こうした循環がそれぞれの授業で新たに繰り返されていく、ということが小学校教育における子どもの学び方になっているのである。

こうしたことからすれば、小学校教育においては、あることを学んだことのうえに次に学ぶことが可能になるという意味で、積み重ねの原理が働いている、ということができるようになる。

事実、小学校教育においては、原則として教科書に沿ってこうした積み重ねの原理に基づく一連の授業が展開していく。このことを教科書編成の観点からいえば、各授業の一連の連続的な流れのなかで子どもが積み重ねの原理に基づいて学んでいくことを可能にしているのが、カリキュラムの体現としての教科書である、といえることになる。

するとここにおいて、小学校の授業で、子どもを励ますために教師によってなされる次のような言葉は矛盾したことを子どもに伝えている、ということが明らかとなる。

子どもが誤った発言をしたとき、教師は、「間違ってもいいんだよ。答えよりも一生懸命考えたことの方が大事なんだから」、と伝えることがしばしばある。こうしたことの背景には、結果の正しさよりも結果に至る過程の方が本当に“わかる” ことにつながり、結果の正しさはスキルの正

しい応用によって得られるものでしかない、という小学校教育における“わかる” ことへの価値づけがあるのであろう。しかし、先ほど探ったように、スキルの正しいとされる応用方法を身につけなければ、ある授業で自分でどれほど考えたとしても、また、本当にわかったとしても、次の授業に進めない。それゆえ、思考過程の重視という価値づけは、積み重ねの原理が強く働いている小学校教育では、限界があることにならざるをえないのである。

このことは、学年があがるにつれて、先に述べたような励ましがあっても、事柄について何らかのことが“わかる” ような方向へと子どもの誤った発言を導くような補足等を教師がしてくれないと、子どもは満足しなくなる、という経験的事実からも明らかとなる。

以上で探ったように、幼児教育と小学校教育とでは、子どもにとって“できる” と“わかる” ということが異なっているのは、それぞれの子どもによって生きられている世界が異なっているからである。

### 3. 行為的世界と対象的世界

子どもによって生きられている世界がどのような世界であるかを明らかにするために、まず(1)では、幼児教育における子どもにとっての世界が、彼らの身体的行為と一体となって、絶えず変化し続けていることについて探る。そのうえで(2)では、小学校教育においては、そのつどの授業で課題となっている事柄の本質がどうなっているかが“わかる” ことを求められているため、子どもにとっての世界は、それについて“わかる” こととなるような対象の世界であることについて探ることにしたい。

#### (1) 幼児教育における行為的世界

幼児期の子どもが、潜在的な能力を発揮したり、繰り返しによって新たなスキルを獲得する際にだけではなく、すでに身についた能力でもって何らかの活動をしているときには、2の(2)で探ったように、彼らは、自分の身体を介して外の世界内の物や出来事等と、また他者と関わっている。そこで、彼らが自分の身体を使って外の世界と関わっているときの彼らの身体活動と世界の現われ



との関係について探ることにしたい。

このことを探る前に、まず明らかになることは、彼らが自分の身体でもって例えば遊具や道具などといった何らかの物に直接関わっているときには、それらの物は、眺められる対象として彼らに現われているのではない、ということである。

例えば、コロガシドッチボールでは、ボール自体が物としてどのような特徴をそなえているかが問題となっているのではない。たしかにボール自体は、丸くて弾力があり、どこへも自在に転がっていくという特徴をそなえている。しかし、こうした特徴をそなえているボールは、ボールを自分との関わりから切り離してそれを眺めている者にとって現われてくるのであり、眺めている者の関わり方に関係なく、それゆえ、一定不変の安定性をそなえた物自体として完結しているという意味で、即自として存在している。このときのボールは、それを眺めている者にとっては、それ自体としてどのような物であるかという関心の対象として、すなわち認識の対象としてとらえられている。またそうであるからこそ、それについての論述の主語として、この例でいえば、「丸い」とか「弾力がある」といった述語の主語として認識されているという意味で、論述の基体（Substrat）となっている。

しかし、コロガシドッチボールをして遊んでいる子どもにとっての遊具としてのボールは、彼らによってどのような仕方に関わられているかによって、異なる現われ方をしている。このときのボールは、認識の対象として即自的（an sich）に存在しているのではないため、論述の主語としての一定不変の安定性をそなえてはいない。そうではなく、例えばそれを他の子どもに当てようとしている子どもにとってのボールは、当てられる子どもを外野に追い出す遊具として関わられている。すると、この子どもにとっては、逃げようとしている子どもの動きに応じて、その子どもにボールをうまく当てようとしている自分の身体の動きと一体となって、ボールの現われは連続的に変化し続けていることになる。

他方、ボールを当てられそうになっている子どもにとっては、その子どもの身体の動きと一体となって、ボールの現われは連続的に変化し続けていることになる。

こうしたことからすると、他の子どもにボール

を当てようとしている子どもと当てられないようにしている子どもにとってとは、同じボールが異なる現われ方をしていることになるだけではない。さらには、それぞれの子どもの身体の動き等と一体となって、同じボールの現われが常に変化し続けていることにもなる。それゆえ、このときの子どもたちにとっては、論述の基体としてのボールは存在しておらず、彼らの世界は、ボールと一体となった彼らの身体的行為によって成りたっていることになる。

こうしたことから、このときに子どもたちによって生きられている世界を行為的世界と呼ぶことにする。すると、行為的世界内のボールだけではなく、行為的世界それ自体も、絶えず変化し続けることになるだけではない。さらには、行為的世界も、この遊びが終わってしまえばもはや存在しなくなってしまうほど、一定不変の安定性を欠いており、その世界で活動している子どもたちの身体的行為と一体となって、絶えず変化し続けているのである。

あるいは、ブロックを組み立てて自動車に見立てて遊んでいる子どもは、ブロックでできている自動車を認識の対象として、その特徴をとらえようとしているのではない。このときのブロックも、遊具としてのボールと同様、例えば「ブーブー」とつぶやきながらそれを動かしている子どもの身体的行為と一体となって現われ続けており、その遊びが終わってしまえば、遊びの世界は消滅していまい、自動車に見立てられていたブロックは、ただのブロックに戻されてしまう。

また、幼児に非常に好まれて遊ばれるゴッコ遊びにおいても、同じことがいえる。例えばオママゴトにおいては、母親や父親や幼児やペット等の役を演じている個々の子どもの具体的で現実的な身体的行為によってオママゴトの世界が生みだされ、子どもたちはその世界を生きることになる。それゆえ、オママゴトの世界も行為的世界であることになる。しかも、オママゴトをしている子どもたちは、その世界でそれぞれがどのように振る舞うかをあらかじめ相談して決めておくといったことは、まったくといっていいほどない。子どもたちは、他の子どもの現実の振る舞いに対して、まさに即興的にそれぞれの役を演じている。そうであるかぎり、オママゴトの世界が生みだされ続けるかどうかは、個々の子どもたちがそれぞれの

役になりきってどのような振る舞いが“できる”かに依存していることになる。そして、子どもたちにとって、例えば個々の役が論述の基体として認識の対象となるのは、例えば、「ママはそんなことしない」とか、「ママはそんなこと言わない」といったような発言から明らかとなるように、オママゴトの世界を生みだすことや、その世界を生き続けることができなくなったときである。

以上で探ったような在り方で幼児が行為的世界を自ら生みだしつつ、その世界を生きているということは、ここまで例示してきた遊具を使って遊んでいるときにかぎられない。2の(2)で探ったように、幼児が様々なことを学ぶのは、それら様々なことが自分の具体的な身体活動によって新たに“できる”ようになることによってであった。すると、新たなことが“できる”ようになることを介して、彼らによって生きられる世界や世界内の物や出来事などは、彼らに新たに獲得された身体活動と一体となって、それまでとは異なった仕方で現われてくるようになる。

例えばスプーンで食事が“できる”ようになると、それまでは手で握ることの“できる”ものはすべて口に入れていたときとは異なり、スプーンで掬えるものだけが食べられるものとして現われてくるようになる。それまでは衣服の表と裏の区別ができないまま着ていた服を正しく着ることが“できる”ようになることは、着ようとしているときの身体の動きと一体となって、衣服の表と裏の違いが子どもにとって新たに現われてくるようになる。

それどころか、それまでは子どもにとって何の意味ももたなかったため、というよりもそれらと身体的に関わることがなかったため、子どもにとっては現われることのなかった物が、新たに“できる”ようになった行為と一体となって、子どもに存在するようになる。例えば、手すりを握ってつかまり立ちが“できる”ようになることは、それまでは子どもにとって存在していなかった手すりが、それを握ってつかまり立ちをしている子どもの身体活動と一体となって、つかまり立ちを支える物として初めて存在にもたらされることを意味している。

以上で探ったように、行為的世界は、子どものそのつどの現実的で具体的な身体的行為と一体となって、変化し続けている。それゆえ、行為的世

界は子どもの身体的行為そのものによって成りたっているという意味で、子どもにとって内在的(immanent)である、といえる。そのため、子どもにとってそのつどの行為が自分の思っていないかったり、満足いくものでないときには、子どもは行為的世界を生きられなくなってしまう。経験的にも、幼児は、自分の思うように活動できなかったり、活動の結果が自分の思い描いていなかったときには、かなり強い不満の感情に陥ることが多い。というのも、そのときは彼らが行為的世界を生き続けることができなくなるから、すなわち、その場を生きることができないからであろう。こうしたことから、行為的世界は、子どもにとってかなり不安定な世界であることになる。

しかし、だからこそ、子どもがそうした不安定な状況をなんとかして打開しようとするのが非常に多くみられる。というのは、行為的世界は、子どもの行為と一体となって変化し続けるため、子どもの主体的な活動によってある程度制御“できる”からである。経験的にも、幼児は、何らかの活動がうまくいかなかったり、わずかなミスで行為的世界での活動に失敗しても、幼児に特有の発想力の豊かさと柔軟性でもって、子ども自身にとってより好ましい対処の仕方を発見することも、多くみられるのである。

すると、幼児は、自分の身体的行為と一体となって行為的世界を生きているだけではなく、行為的世界を自らの創造力によって生みだしてもいる、ということが導かれる。

以上で探ったような仕方で幼児期の子どもは、行為的世界を自ら生みだしながら、その世界やその世界内の物や出来事や他者と一体となった自分の身体的行為を現に起こすことによって、多くのことが“できる”ようになっていく。

しかし、それぞれの幼稚園や保育所の方針の違いにもよるが、そうした子どもも、年長の後半になると、小学校教育における在り方を求められるようになり、実際に小学校に入学すると、2の(3)で探ったような仕方で、授業で課題となっていることについて何らかのことが“わかる”ようになり、その成果を応用するためのスキルを獲得することが求められるようになるのであった。

では、小学校教育において子どもに生きられている世界は、どのような世界であろうか。



## (2) 小学校教育における対象的世界

小学校教育において子どもに求められるのは、何かが“わかる”ということであった。

そもそも何かが“わかる”ということは、当の何かがそれに関わっている者の関わり方に関係なく、それ自体がどうなっているかをとらえることである。たしかに、自分の身体を使って何かが“できる”ようになるときにも、「やり方がわかった」ということがある。しかし、幼児教育において何かが新たに“できる”ようになる場合とは異なり、「やり方がわかる」ようになることは、そのやり方をたんに身につけただけではなく、できたときの自分の活動から切り離すことによって、そのときのやりかたを認識の対象とし、そのやり方が適用される事柄と新たに自分の身につけた身体能力との適切な関係をもとらえることを意味している。それゆえ、「やり方がわかる」ということは、“できる”ようになったうえで、さらには、そのやり方の適切さをもとえられる、ということである。

例えば、「6つのオハジキと7つのオハジキを加えたらいくつになるか」ということが“わかる”ということは、自分がオハジキとどう関わるかに関係なく、この事柄自体がどうなっているかをとらえることが、“わかる”ということである。というのも、自分の身体や意識を介してこの事柄に具体的にどう関わるかは、それに関わる人間のそのつどの具体的な活動に応じて、かなり異なってくるにもかかわらず、それらの個々の関わり方とは関係なく、その事柄そのものがどうなっているかをとらえることが、“わかる”ということだからである。また、足し算の「やり方がわかる」ということは、たんに足し算が“できる”ようになることではなく、さらには、足し算をすることはどういうことかを踏まえつつ、課題の解決のためには足し算を使うことが適切かどうかをもとえられるようになることである。それゆえ、二つの数字が提示されたときに、何も考えずにとにかくそれらを加算し、その結果がたとえ正しくても、このときには、足し算の仕方がわかったのではなく、二つの数を足すことが“できる”ようになっただけでしかない。

経験的にも、小学校教育において初めて足し算について子どもが学ぶときには、次のようなことがしばしばみられる。例えば、ある子どもは、6

つのオハジキと7つのオハジキをひとまとめとして、それを「1、2、3、・・・」と数えて、最終的にいくつになるかを見出そうとする。ある子どもは、10個のオハジキをまずひとまとめとし、残りのオハジキの数を数えて、その結果いくつになるかを見出そうとする。オハジキをひとまとめにする際に、6つのオハジキのまとまりに7つのオハジキをつけ加える子どももいれば、逆の方向につけ加える子どももいる。しかし、こうした個々の関わり方の違いとは関係なく、合計がいくつになるかを見出し、いずれのやりかたも足し算を適切に行なったことをとらえることが、「6つのオハジキと7つのオハジキを加えたらいくつになるか」という事柄が“わかる”、ということであり、足し算の仕方が“わかる”ということである。

小学校教育において“わかる”ということがこうしたことを意味しているかぎり、そこでは、そのつど学ばれる事柄がどうなっているかという、事柄の本質をとらえることが課題となっている。というのも、先に例示した足し算の場合だけではなく、どのような授業でも、そこで課題となっているのは、「〇〇はどうなっているのか？」ということだからである。例えば、先の足し算の場合でいえば、「6つのオハジキと7つのオハジキを加えたらどうなるのか?」、ということが課題となっている。あるいは、「三角形の内角の和はどうなっているのか?」、ということが課題となっている。文学教材の「登場人物の気持ちはどうなっているのか?」とか、「登場人物が〇〇をした理由はその人物にとってどうなっているのか?」、ということが課題となっている。理科の溶解の授業では、子どもたちは、様々な実験をしながらも、それらの具体的で現実的な実験の作業とは切り離されている事態として、「水のなかに入れられた食塩はどうなっているのか?」、ということが課題となっている。朝顔をある期間にわたって育てているときには、「朝顔の成長はどうなっているのか?」。歴史の授業では、「江戸時代の身分制度はどうなっているのか?」。社会見学では、「見学している場所では〇〇はどうなっているのか?」、といったことが課題となっているのである。

このように、小学校教育においては、個々の子どもの身体活動や思考活動から切り離されても成

りたっているような事態が、すなわち授業で課題となっている事柄自体に普遍的にそなわっている本質が問題となっているのである。

それゆえ、こうした普遍的な本質は、教師や子どもにとって課題となっている事柄についてそのつど発言している者とも切り離されている。そうであるからこそ、事柄それ自体を深く豊かに言葉で論述することを介して、事柄の本質が“わかる”ようになることがめざされる。すると、論述の基体としての事柄自体は、それに関わる者によって変化せず、その基体の構造や内実や意味や意義等がどうなっているかについてなされる論述に応じて、より豊かに深くとらえられるかどうか課題となる。すなわち、論述の基体としての事柄の本質がより豊かに深く“わかる”ことがめざされている。それゆえ、その本質をはじめにとらえたのが誰であるか、ということよりも、子どもたちのすべてがその本質について“わかる”ことがめざされている。こうしたことから、授業で課題となっている事柄やそれについての本質は、子どもの存在から切り離されているという意味で、子どもにとって即自的な対象となっている、といえる。

例えば算数の授業で、「三角形の内角の総和は180度である」ということを子どもにわからせるために、一人ひとりの子どものノートに、それぞれ大きさも形も異なる三角形をまず描かせる。そのうえで、その三角形の三つの角の角度を分度器で計らせ、その合計を出させる。そしてその結果を数人の子どもに発表させて、その発表が個々の子どもが自分のノートで行なった作業の結果と一致しているかどうかを、それぞれに確かめさせる、というのが、この学習課題を子どもにわからせるためのごく一般的な方法であろう。

すると、通常の一斉授業では、発表した数人の三角形はどのような形と大きさであるかを見ることができても、その発表を聞いている多くの子どもたち同士は、他の子どもが作業した際の三角形がどのような三角形であったのかをお互いに直接見ていないだけでなく、どのような作業をしたのかをも知ることができない。それゆえにこそ、こうした一斉授業で数人の子どもが発表した結果がクラスの子どもたちによって承認されると、承認された事態は、個々の子どもの作業から切り離されても成りたっている普遍的な本質として、子どもたちに現われてくることになるのである。

そしてこのことこそが、3の(1)で明らかにしたところの、幼児教育における子どもの世界が行為的世界であるのとは異なり、小学校教育においては、自分の関わり方とは切り離された事柄自体が、子どもにとって課題となっている、ということを如実に示している。すなわち、このときの子どもには、即自的に成りたっている事態がとらえられており、自分がどう関わるかによっては影響されることなく、それ自体として現われてくる学習課題がどうなっているかについて“わかる”ことが求められているのである。こうしたことから、このときに子どもによって生きられている世界を対象的世界と呼ぶことにする。

以上で探ったように、小学校教育において子どもたちに生きられている対象的世界は、そこで課題となっている事柄がどのようになっているかを“わかる”ことが求められており、しかも、課題となっていることが即自的なものとして、個々の人間の行為から切り離されているがゆえに、行為的世界とは異なり、安定した世界となっている、ということが明らかとなる。

同様のことは、算数の授業に限られたことではなく、子どもたちそれぞれの解釈によって異なる意味をもたされるような文学教材の授業においても、いえる。文学作品の登場人物についてそれぞれ異なる解釈をしている子どもたちでさえ、自分の解釈は、自分が解釈しているときにのみ存立しているのではなく、当の文学作品を自分なりに読むかぎりでは、登場人物の気持ちや性格や登場人物によってなされた行為の意味などを含めたその人間自身の在り方そのものについての解釈である、ということを主張しているはずである。というのも、小学校教育では、自分がある解釈に至った理由を述べることが求められるかぎり、行為的世界を生きているときとは異なり、個々の子どもの解釈は、その子どもの存在によってではなく、その解釈に至った理由によってその存立が支えられるからである。

以上のことから、小学校教育においては、学習課題だけではなく、教師や子どもの発言のすべては、発言者の発話行為とは切り離されており、その授業に参加している個々の人間に属していないという意味で、超越的（transzendent）である、といえることになる。それゆえ、小学校教育においては、授業でなされた発言を含めた教師や子ど

もによってクラスで発表されたことのすべては、その後の授業の展開によってたとえ否定されたとしても、否定された事柄として、その授業中は保持され続けることになるのである。

## 7. おわりに

本稿では、幼児教育と小学校教育においては、子どもはそれぞれ異なる在り方をしていることを、まずは何か“できる”と“わかる”という観点から探ることにより、彼らが生きている世界には、行為的世界と対象的世界との違いがあることが明らかにされた。

しかし、だからといって、子どもは、幼児教育と小学校教育において、本稿で明らかにされた違いに当てはまるような仕方で常に存在し続けているわけではない。例えば、幼児教育においても、年齢があがるにしたがい、お話の世界の主人公がどのような在り方をしているかを課題とするようになることによって、対象的世界を生きられるようになる。小学校教育においても、休み時間で典型的となるように、夢中で遊んでいるときには、行為的世界を生きることになる。

それにもかかわらず、本稿において、幼児教育と小学校教育のそれぞれにおける子ども在り方の違いを探ったのは、幼小連携という観点において、特に小1 プログラムにおいて典型的となるように、それぞれの教育において問題視される子どもの在り方は、本稿で探ってきたような子どもの根源的な在り方に、あるいはその在り方を全うできないことに基づいている、と考えられるからで

ある。それゆえ、子どもの根源的な在り方を考慮することなく、問題視される子どもの活動の深刻さやその原因を取りあげ、いわば対処療法的に子どもと関わるだけならば、むしろ子どもの根源的な在り方を見失うことになるであろう。ひいては、子どもに寄り添った関わり方もできなくなってしまうであろう。

しかも、子どもの根源的な在り方をとらえたいうえで子どもと関わることは、問題視される子どもの活動だけではなく、幼児教育や小学校教育における子どもの根源的な在り方に寄り添った子どもとの関わり合い方をも導いてくれるはずである。

それどころか、根源的な在り方に迫る必要性は、そもそも幼児教育や小学校教育においてだけではなく、どのような教育においても、ひいてはどのような人間についてもいえるはずである。というのも、「具体的にはどうしたらいいのか」という対処療法的な観点ではとらえそこなわれ、隠されたままに留まってしまう、深い次元における人間の根源的な在り方が、どのような人間にも潜んでいるからである。

## 引用文献

- Husserl,E. *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, Martinus Nijhoff, 1976
- Husserl,E. *Logische Untersuchungen II/1*, Max Niemeyer, 1980
- Merleau-Ponty,M. *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, 1945